

К ПРОБЛЕМЕ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

До настоящего момента проблема содержания образования являлась закрытой для основной массы учительства, основных представителей сферы образования, и вступала как схоластическая и наукообразная, а не как практическая проблема.

Не наш взгляд, причин такого положения две. Одна из них связана с тем, что проблеме содержания образования рассматривалась в отрыве от вопросов о деятельности учителя, той самой деятельности, в которой заготовленные до этого методистами, учеными-теоретиками описания содержания превращаются в «живой» процесс формирования и «выращивания» способности ребенка.

Вторая причина состоит в том, что проблема содержания не рассматривалась во всем контексте преобразований и изменений всей образовательной практики - деятельности ученых, методистов, управленцев, учителей, преподавателей вуза. И в этом плане проблема содержания решалась как узко дидактическая проблема наработки и создания новых форм комплексной, полипредметной разнопрофессиональной работы, основанной на создании новых форм долгосрочных практических экспериментов.

В чем видится сиена «парадигма» или оснований в определении подхода к разработке содержания общего образования?

Эта смене должна состоять в переходе от содержания образования, рассматриваемого как знания, умения, навыки, к содержанию образования, понимаемому как личные техники и универсальные способы деятельности и мышления по получению и употреблению знаний. Реально сегодняшнее образование отнюдь не представляет тщательно выделенные и изолированно организованные знания, умения и навыки, которые должны усваивать дети. Поскольку формы работы с *логической структурой* знаний сегодня в школе отсутствуют, то реально этот компонент содержания образования выступает как конкретные сведения (в одних случаях лучше, в других - хуже организованные). Основной способ работы с конкретными сведениями – запоминание. Умения связаны со способностью ребенка импровизационно, с места анализировать новую нестандартную ситуацию и строить действие. Так как сегодня в содержании образования отсутствуют техники понимания ситуаций (разных - исторических, современных; ситуаций в стране, в мире, в школе, в классе) и построения стратегий нешаблонного единичного действия, в школе у учащихся формируют не умения, а навыки. Навыки связаны с запоминанием и, с доведением до автоматизма достаточно простого набора специализированных движений. Когда человек имеет дело с мареиалом, который соответствует сформированному навыку, он показывает чудеса скоростной и виртуозной работы, но как только ситуация изменилась, человек оказывается рабом сформированного навыка, мешающего пониманию ситуации и затрудняющего перестройку способов работы.

Поскольку сведения и навыки являются на сегодня фактически основным предметом освоения, можно себе представить, какие трудности испытывает наша страна в решении задач перепрофессионализации (когда в промышленности закрывается тот или иной объект и рабочим нужно менять специальность) и скоростного обучения (при освоении новой техники в Советской Армии). У всех нас из-за подобного устройства содержания образования возникают очень большие трудности с восприятием новых мировоззренческих принципов в ситуации перестройки, поскольку мы приучены

запоминать и исполнять, а не выстраивать собственную убежденность и мировоззрение на основе понимания проблемных меняющихся ситуаций.

Поэтому для большинства из нас характерно то, что немцы называли закрытым восприятием мира. Можно представить, насколько мы отстаем, скажем, от японцев в понимании роли образования и в создании конкретных образовательных технологий, реально затрагивающих и перестраивающих все формы общества (см. Японская промышленная система. М.: Прогресс, 1966, Предисловие О.С. Вахновского).

Вернемся к определению альтернативы сегодняшнему содержанию образования. Итак, новым содержанием образования должны стать *личные* техники мышления и *универсальные* способы мыследеятельности по получению и употреблению знаний. Знания не «выбрасываются» из образования, они должны стать предметом длительной и целенаправленной работы детей по *экспериментированию с ними*. Это экспериментирование должно быть направлено на анализ условий происхождения знаний, с одной стороны, и на определение приемов их употребления - с другой.

На наш взгляд, образцы такой работы со знанием сегодня существуют. Они представлены в концепции учебной деятельности, разработанной под руководством В.В. Давыдова. В этой концепции В.В. Давыдовым и В.В. Репкиным созданы деятельностные способы работы со знанием о числе и со знанием о слове. Но, к сожалению, фрагмент такой практики ограничивается начальной школой и охватывает только небольшую часть учебных предметов. Принципы подобного обучения должны быть распространены на все остальные циклы учебных предметов и на все среднее образование за рамками начальной школы.

Таким образом, возникает особая задача - сконструировать новое деятельностное содержание образования на основе системомыследеятельностного подхода. Причем конструирование предполагает непрерывное развертывание принципов деятельностного и мыследеятельностного содержания на всех этапах обучения и качественное усложнение этого содержания в процессе развертывания.

Вполне возможно, что для введения в новое деятельностное содержание образования ребенка нужно специально учить, как обращаться и как работать с этим новым деятельностным содержанием образования, т.е. должны быть созданы специальные типы пропедевтик - курса по введению в учебную деятельность и в работу с деятельностным содержанием. Основная задача этих пропедевтик состоит в том, чтобы научить ребенка экспериментировать со знанием. Для этого ребенок должен уметь: 1) ставить цели в контексте образования; 2) осмысливать происходящее в учебной ситуации и 3) осуществлять анализ и рефлексию собственных способов работы, т.е. сформировать умение учиться. Образцы такого рода пропедевтик созданы И.И. Ильясевым. Вопрос о том, на каком этапе ребенок должен осваивать пропедевтику - с самого начала, с первого класса или после приобретения некоторого исходного опыта учебной деятельности, требует специального обсуждения. Здесь возможны различные варианты.

Что же это за основные единицы, которые являются «стержнями» деятельностного содержания образования?

Они двух типов. Универсальные способы мышления и деятельности (т.е. мыследеятельности) могут быть представлены как прием конструирования, проектирования, квазиисследования, анализа, используемые при постановке и решении задач и проблем в разных сферах человеческой деятельности (в эстетической, научной, нравственной, организационно-практической). Таким образом, основным стержневым элементом разных учебных предметов являются задачи и проблемы, которые ставятся (постановка задачи и проблемы - отдельное, очень сложное искусство) и решаются за счет использования приемов разных типов деятельности (конструирования, проектирования).

Второй стержневой элемент содержания образования - это знаки, знания, понятия, идеализации, которые образуют те «кирпичики», из которых строится полная человеческая мыследеятельность. Поэтому необходимы такие учебные предметы, в

которых перед ребенком ставилась бы задачи научить, что такое знак или что такое знание, и экспериментально исследовать способы использования разных знаков или, соответственно, способы конструирования и развертывания из разных знаний теорий. Эти новые учебные предметы могут выступать как средство, управляющее процессом интеграции и дифференциации соответствующих учебных предметов. Действительно, осиливая работу со знаками, ребенок должен разобраться с тем, что такое знак вообще, чем знаки в физике отличаются по своему употреблению от знаков в лингвистике и чем знаки в науках отличаются от знаков в искусстве (например, в хореографии - танец как знак).

К существующим учебным предметам (таким, как физика, математика, русский язык) будут добавлены новые. Это утяжелят и без того достаточно загруженные учебные программы и планы. Однако дело в том, что введение новых предметов должно обязательно сопровождаться анализом, критикой и инвентаризацией существующих учебных предметов, которые будут вестись по двум направлениям, с ориентацией на решение двух вопросов. С одной стороны, насколько в существующих учебных предметах можно преобразовать и заменить информационно-описательные блоки процессами постановки и решения задач и проблем? А с другой стороны, в какой мере информация, содержащаяся в предмете, становится избыточной в связи с появлением предметов нового типа?

И еще одно важное соображение. Предметы нового типа в силу того, что на их основе учащиеся будут осваивать интегральные, наиболее общие принципы устройства различных наук и областей человеческой деятельности, должны выполнять управляющую функцию по отношению к процессам продвижения в освоении материала конкретных предметов. Зная общие, интегральные принципы, ребенок должен как бы «отгадывать» особенности реализации этих принципов в конкретных учебных предметах.

Таким образом, разработка деятельностного содержания образования предполагает не слом и деструкция существующих учебных предметов, а более гибкую форму их организации.

При такой постановке проблемы конструирования, нового содержания образования становится понятно, что сама эта проблема является многоопределенной, разнопрофессиональной и, следовательно, *комплексной*. В Академии педагогических наук на сегодня нет технологий и норм организации комплексных исследований и разработок. Единственный прецедент работы такого типа - деятельность комплексного коллектива разработчиков под руководством В.В. Давыдова. Возникает вопрос: не отодвигается ли решение проблемы в отдаленное, необозримое будущее?

С нашей точки зрения, формой, в рамках которой можно создавать технологии комплексных разработок и «выращивать» деятельность комплексного разнопрофессионального коллектива, являются организационно-деятельностные игры. Организационно-деятельностные игры – эффективный метод сбора первичной информации и экспертного анализа отношения общественности к определенной проблеме. Но в данном случае речь идет о совершенно другом - о превращении организационно-деятельностных игр в средство «выращивания» фрагментов новой практики образования с последующим тиражированием и распространением этих фрагментов на экспериментальных площадках, а затем и с внедрением этих моментов в массовую школу.

Проблеме использования организационно-деятельностных игр для разработки и создания нового деятельностного содержания образования была посвящена организационно-деятельностная игра «Проблемы и перспективы развития теории и практики учебной деятельности», проходившая с 13 по 20 октября 1988 г. в Абакане. В подготовке и проведении игры самое активное участие принял действительный член Академии АПН СССР В.В. Давидов. На игре обсуждалась и разрабатывалась проблема, как на основе созданных в концепции учебной деятельности учебных предметов нового типа сделать следующий шаг развертывания и наращивания деятельностного содержания образования. Было определено, что один из возможных ориентиров в разработке

проблемы деятельностного содержания образования состоит в конструировании учебного предмета «Знак».

Для создания второго предмета необходима целая серия организационно-деятельностных игр, специально нацеленных на организацию комплексных разработок; в играх первого типа коллектив из разных специалистов разрабатывает общую генеральную схему предмета «Знак»; в играх второго типа создается макет данного учебного предмета в работе учителя с детьми. Для окончательного создания жизнеспособного курса необходимо пройти через достаточно сложный цикл из трех типов.

При этом одной из задач этих игр является формирование и «выращивание» совершенно *новой деятельности* педагога, который мог бы осуществлять вместе с детьми работу по освоению деятельностного содержания образования. Но в чем состоит и заключается связь деятельностного содержания образования и деятельности педагога?

Все дело в том, что переход от содержания образования к формам организации учебного процесса, которые организует учитель, сегодня происходят через «фигуру» методиста. Это означает, что учитель сегодня реализатор (часто творчески все переосмысливающий, изменяющий саму форму подачи учебного материала) тех разработок в данном учебном предмете, которые создает методист. Учитель следует за той выделенной структурой упражнений, той последовательностью тем, которые разработаны и созданы методистами. Сами эти методические разработки предназначены для рационализации преподаваемого материала и построены в соответствии с принципами устройства той науки, которой соответствует данный учебный предмет. Но все они не имеют никакого отношения к процессам «живой» деятельности, которую осуществляют учитель и учащиеся. Что же подразумевается под выражением «"живая" деятельность»?

Освоение учителем совместно с учащимися деятельностного содержания предполагает следующее: учитель сам может осуществить деятельность и продемонстрировать общие способы работы со знаками, знаниями, идеализациями при постановке и решении задач. С другой стороны, учитель должен понять все вариативное многообразие различных отклонений и модификаций осуществления этих способов самими учащимися. Но это означает, что учитель является тончайшим индикатором и мерой очевидного и неочевидного, понятного и бессмысленного в том, о чем говорят и что делает ребенок, учитель должен уметь «видеть» ту деятельность, которая возникает и складывается в работе ученика, и передавать ему это «видение». Обратите внимание: идти не от допусков методики, которая определяет, что правильно, а что неправильно, что допустимо обсуждать на уроках по данному предмету, а что находятся за их границами, а от собственной живой способности понимания, от простого и ясного критерия, от того, что учителю понятно в способах действия ребенка, а что непонятно.

Но этот простой и ясный критерий предполагает совершенно другой тип регуляции учебной работы. Предметом анализа для учителя становится все бесконечное многообразие воплощений общего усваиваемого способа деятельности (например, построение знаковых моделей в математике при усвоении понятия числа) в индивидуально-личностных вариациях и вариантов его осуществления с детьми. А предметом понимания для учителя такого типа является персонализированная «живая» деятельность детей.

Для того, чтобы «видеть» деятельность и понимать принципы осуществления деятельности другими, учитель должен знать, как он сам осуществляет осваиваемый способ и почему он его осуществляет именно так, а не иначе. Подобная регуляция учебной работы (исходя из понимания вариантов и особенностей осуществления общего способа деятельности учащихся и знания этого способа через собственное осуществление) задает форму существования содержания образования в работе учителя.

Результатом такой работы учителя является «выращивание» у детей «живых» способностей мышления, понимания, рефлексии, действия и личных техник интеллектуальной работы.

Термин «выращивание» не является неточным, как кажется ряду ученых. Просто в сегодняшней практике образования мы не умеем работать с личностными способностями детей. И у нас возникает иллюзия, что все можно сформировать. А способность, видимо, такое образование, которое принципиально не формируется, а культивируется и «выращивается». Способность надо разглядеть в вариациях и отклонениях от единственно правильной и поэтому одобряемой нормы и затем управлять ее (способности) «складыванием» через многократное проявление на специально подобранном материале. При этом нужно следить за тем, что не перегрузить и не разрушить «выращиваемую» способность однообразной монотонной работой.

Деятельностное содержание образования позволяет управлять интересом ребенка. Меняется понятие ошибки, поскольку учитель должен анализировать конкретные действия ребенка и понимать основания, которые определили, почему ребенок поступил так или иначе.

Совместное общение и коммуникация учителя и детей по поводу конкретного способа работы ребенка с попытками доискаться до оснований именно такой стратегии его действия принципиально отличается от поведения ребенка под среднюю математическую норму или под выверенную и жесткую, единственно правильную формулировку научного закона. Это отличие очень простое: в одном случае интерес учителя обращен на активность ребенка, а в другом случае активность ребенка лишь повод для определения того, как надо действовать правильно.

Мы утверждали, что проблема формирования учителя «нового типа» состоит в том, что его деятельность должна строиться независимо от деятельности методистов. Методист же должен анализировать и оформлять лучшие образцы деятельности учителя и искать способы анализа и описания такой деятельности. Но для этого методисты должны уметь работать с «живой» деятельностью.

В том, как мы описали и представили деятельность учителя, нет никакой мистики. Есть ряд учителей, которые так и работают, делая основной формой осуществления урока взаимопонимание с учащимися (взаимопонимание отличается от взаимосогласования и предлагает и конфликты, и споры, и противоборство). Так работает (на регуляции через понимание) С.Ю. Курганов (г.Красноярск), так работает целый ряд учителей, имеющих опыт совместной с учеными разработок на основе концепции учебной деятельности. Но возникает вопрос: как подобной работе начать учить, как формировать нормы подобной профессиональной педагогической деятельности и как стимулировать учительство включиться в работу по изменению форм в методов собственной деятельности?

Формирование норм профессиональной педагогической деятельности нового типа предполагает изменение форм и методов педагогического образования и проведение социально-педагогических экспериментов. Этот вопрос требует специального обсуждения.

Что касается вопросов управления, связанных с тем, как стимулировать учительство, то следует сказать: стимулирование педагогической деятельности возможно через введение представлений о базовом компоненте образования или, в нашей терминологии, о государственно-общественном минимуме образования.

Государственно-общественный минимум (ГОМ) задает тот исходный образовательный уровень, который должен обязательно осваиваться всем населением страны; он, фактически, характеризует ту исходную образовательную технологию, которая связывает и пронизывает все формы общественной практики. Раз в 7-10 лет ГОМ должен меняться - это означает изменение базовой образовательной технологии в целом. По такому пути развития реальной функции образования в обществе идет Япония. «... Японцы стремятся к балансам во всех базовых учебных курсах. Здесь видно явное сходство с государственным подходом к индустриальной политике и технологическому планированию. Цель – поднять стандарт до уровня высокого минимума (подчеркнуто мной. – Ю.Г. См.: Макмиллан Ч. Японская промышленная система. М., 1988).

Но при этом ГОМ является исходной точкой и «высоким минимумом» для индивидуальной, профессионально-личностной работы педагогов. Педагоги могут (и для этого им должны быть созданы условия) самоопределяться по-разному: 1) считать ГОМ единственной целью своей работы и личным максимумом; 2) считать ГОМ исходной точкой, начальной базой и «строить», основываясь на ГОМ, его разнообразные превышения.